

Waldow, Florian

Taylorismus im Klassenzimmer. John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform

Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 159-175



Quellenangabe/ Reference:

Waldow, Florian: Taylorismus im Klassenzimmer. John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform - In: Zeitschrift für Pädagogik 58 (2012) 2, S. 159-175 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-105009 - DOI: 10.25656/01:10500

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-105009>

<https://doi.org/10.25656/01:10500>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 2

März/April 2012

■ *Thementeil*

**Standards in historischer Perspektive –
Zur vergessenen Vorgeschichte output-
orientierter Steuerung im Bildungssystem**

■ *Allgemeiner Teil*

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund:
individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen
Erwartungen

Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer
kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie

Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der
Sonderpädagogik

Gründungsmythen der Heilpädagogik

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem

Johannes Bellmann/Florian Waldow

Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem.

Zur Einführung in den Thementeil 139

Johannes Bellmann

„The very speedy solution“ – Neue Erziehung und Steuerung im Zeichen von Social Efficiency

143

Florian Waldow

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur standards-based reform

159

Walter Herzog

Ideologie der Machbarkeit. Wie die Psychologie einer effizienzorientierten Bildungspolitik Plausibilität verschafft

176

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Standards in historischer Perspektive – Zur vergessenen Vorgeschichte outputorientierter Steuerung im Bildungssystem“

193

Allgemeiner Teil

Carolin Rotter

Lehrkräfte mit Migrationshintergrund: individuelle Umgangsweisen mit bildungspolitischen Erwartungen

204

<i>Wolfgang Meseth/Matthias Proske/Frank-Olaf Radtke</i>	
Kontrolliertes Laissez-faire. Auf dem Weg zu einer kontingenzgewärtigen Unterrichtstheorie	223
<i>Dagmar Hänsel</i>	
Quellen zur NS-Zeit in der Geschichte der Sonderpädagogik	242
<i>Vera Moser</i>	
Gründungsmythen der Heilpädagogik	262
 <i>Besprechungen</i>	
<i>Marten Clausen</i>	
Wolfgang Einsiedler (Hrsg.): Unterrichtsentwicklung und Didaktische Entwicklungsforschung	275
<i>Hans-Ulrich Grunder</i>	
Rita Hofstetter: Genève: Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle – première moitié du XXe siècle)	278
<i>Gerhard Zimmer</i>	
Michael Knoll: Dewey, Kilpatrick und „progressive“ Erziehung. Kritische Studien zur Projektpädagogik	280
 <i>Dokumentation</i>	
Pädagogische Neuerscheinungen	283
Impressum	U 3

Florian Waldow

Taylorismus im Klassenzimmer: John Franklin Bobbitts Vorschläge zur *standards-based reform*

Zusammenfassung: John Franklin Bobbitt, einer der herausragendsten Vertreter des US-amerikanischen *Social Efficiency Movement*, präsentierte Anfang des 20. Jahrhunderts eine Konzeption von Bildungsstandards, die eng an Frederick Taylors Ideen des *scientific management* angelehnt war. Der Artikel stellt Bobbitts Konzeption vor und diskutiert Ähnlichkeiten und Unterschiede dieser Konzeption gegenüber der gegenwärtigen Welle der *standards-based reform* in Deutschland. Außerdem geht er der Frage nach, inwieweit in der gegenwärtigen Reformwelle Übernahmen aus dem *Social Efficiency Movement* eine Rolle gespielt haben.

1. Das Social Efficiency Movement als konzeptioneller Vorläufer der heutigen *standards-based reform*?

1.1 Unbekannte Vorläufer der heutigen Bildungsstandards

In ihrer Expertise zu Bildungsstandards im internationalen Vergleich führen Jürgen Oelkers und Kurt Reusser (2008) die (nicht nur) im deutschsprachigen Raum verbreiteten Vorbehalte gegenüber Bildungsstandards teilweise auf die Tatsache zurück, dass „der Begriff Assoziationen weckt, die eine ‚Standardisierung‘ nach Art einer Industrienorm nahe legen“ (S. 7). Betrachtet man die semantische Karriere des Begriffs „Bildungsstandards“, ist diese Assoziation gar nicht so verkehrt. Etymologisch hat der Begriff „Standards“ bzw. englisch „*standards*“ zwar ältere Wurzeln, in einer wichtigen, formativen Phase wurde er jedoch tatsächlich im Sinne von „Industrienorm“ bzw. „Warenspezifikation“ verwendet, nämlich in der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert, in der die Vertreter des sog. „Social Efficiency Movement“ in den USA versuchten, Methoden und Konzepte zur Schaffung von Effizienz in industriellen Produktionsverläufen auf die Organisation von Lern- und Bildungsprozessen anzuwenden.

In der gegenwärtigen Bildungsreformdebatte erleben einige der vom *Social Efficiency Movement* propagierten Konzepte eine Renaissance. Dies gilt vor allem für den Bereich „standards-based reform“, aber auch für Konzepte wie die evidenzbasierte Bildungspolitik, etwa im Sinne der Übertragung und Einführung von „best practices“. Gewisse Parallelen sind hierbei nicht zufällig: Vermittelt über das Feld der *Curriculum Studies* führt eine Traditionslinie vom US-amerikanischen *Social Efficiency Movement* der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg zur gegenwärtigen Bildungsreformdiskussion in Deutschland (bzw. im deutschsprachigen Raum).

Diese Parallelen bzw. in einigen Fällen sogar konzeptionellen Wurzeln sind in Deutschland jedoch weitgehend unbekannt, und das trotz einer wahren Flutwelle an Literatur zum Thema Bildungsstandards. Wird die Herkunft des Standards-Konzepts in Deutschland überhaupt thematisiert, so geht die Diskussion üblicherweise nicht hinter die Publikation des im Auftrag der Bush-Administration erstellten Reports *No child left behind* (2001 publiziert) bzw. allenfalls des Vorgängerreports *A Nation at risk* (1983 publiziert) zurück. Auch wenn diese Berichte von Expertenkommissionen sicherlich entscheidend dazu beitrugen, die *standards-based education* (wieder) ganz oben auf die bildungspolitische Agenda zu rücken, stellen sie nicht den Ausgangspunkt der Debatte dar und ruhen auf Vorläuferkonzeptionen auf (vgl. Ravitch, 1995b). Die konzeptionellen Wurzeln der Bildungsstandards reichen somit viel tiefer als nur bis zu *A nation at risk*; einige dieser Wurzeln möchte ich im Folgenden diskutieren.

1.2 Das Social Efficiency Movement und John Franklin Bobbitt

Das *Social Efficiency Movement* war Teil des US-amerikanischen *Progressive Movement* der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert und der Jahrzehnte danach (vgl. Kliebard, 1995a; Tyack, 1974). Das *Social Efficiency Movement* teilte mit anderen Strömungen innerhalb des *Progressive Movement* die Forderung nach durchgreifenden Reformen des bestehenden Bildungssystems und einer Abschaffung der alten „Paukschule“, in der vermeintlich nur Fakten auswendig gelernt wurden. Große Unterschiede bestanden innerhalb des *Progressive Movement* jedoch bzgl. der Vorstellung, wodurch das alte Schulsystem denn ersetzt werden sollte. David Tyack (1974) grenzt in diesem Zusammenhang die „pedagogical progressives“, zu denen er u.a. John Dewey zählt, ab von den „administrative progressives“, die das bestehende Schulsystem in Richtung von mehr Effizienz und Rationalität reformieren wollten und zu denen er u.a. die Vertreter des *Social Efficiency Movement* zählt.

Dem *Social Efficiency Movement* ging es um eine Verwissenschaftlichung der Schule, Wissenschaft hier verstanden als „a science of exact measurement and precise standards“, und zwar im Interesse einer Erhöhung der Effizienz und „in the interest of maintaining a predictable and orderly world“ (Kliebard, 1995a, S. 77). Die Schule sollte effizient auf das Erwachsenenleben vorbereiten. Ein wichtiger Einfluss auf die Vorstellungen, die das *Social Efficiency Movement* prägten, ging von zeitgenössischen Theorien der effizienten Organisation des industriellen Produktionsprozesses aus, namentlich den von Frederick Winslow Taylor entwickelten Konzepten, dem sog. „scientific management“ (vgl. unten).

Wichtige Vertreter des *Social Efficiency Movement* waren z.B. David Snedden und Charles Prosser, beide zunächst am Teachers College der Columbia University in New York sowie später in der Bildungsverwaltung des Staates Massachusetts tätig, sowie W. W. Charters an der University of Chicago. Herbert Kliebard (1995a) zufolge verkörperte jedoch niemand „the new breed of efficiency-minded educators“ besser als John Franklin Bobbitt (S. 84). Bobbitt wurde 1876 geboren und starb 1956. Nach seinem Stu-

dium war Bobbitt zunächst als Lehrer tätig. 1909 promovierte er bei dem Psychologen G. Stanley Hall an der Clark University, einem der Pioniere der empirischen Psychologie in Nordamerika (Kridel, 1999).

Von seiner Promotion 1909 bis zu seiner Emeritierung 1941 war Bobbitt an der University of Chicago tätig, zuletzt als Professor of Educational Administration. Neben seiner universitären Tätigkeit beriet und evaluierte Bobbitt lokale Schulverwaltungen, so z.B. 1922 die von Los Angeles. Durch seine akademische Tätigkeit und über seine Schüler gewann Bobbitt in verschiedenen Bereichen der Bildungsorganisation der USA enormen Einfluss: Zusammen mit seinem Chicagoer Kollegen W. W. Charters gilt er als Begründer der modernen *Curriculum Studies* (Hlebowitsh, 2005) bzw. „father of the progressive curriculum“ (Raftery, 1988, S. 78). Zu seinen Schülern zählte u.a. Ralph Tyler. Neben seinem Einfluss auf dem Gebiet der *Curriculum Studies* beeinflusste Bobbitt auch maßgeblich die Art und Weise, wie die Schulaufsicht in den USA reorganisiert wurde.

Zu Bobbitts Hauptwerken zählen die beiden Bücher *The curriculum* (Bobbitt, 1918) und *How to make a curriculum* (Bobbitt, 1924). Daneben veröffentlichte er eine Vielzahl von Artikeln und einen langen Beitrag mit dem Titel „Some general principles of management applied to the problems of city-school systems“ im *Twelfth Yearbook of the National Society for the Study of Education* (Bobbitt, 1913). Bei diesem Jahrbuch handelte es sich um eine außerordentlich einflussreiche Publikation mit einem weiten Leserkreis (Callahan, 1962). Auf den letztgenannten Beitrag möchte ich mich hier besonders stützen. Er erschien 1913, im gleichen Jahr, in dem Henry Ford sein erstes Fließband in Betrieb nahm, und zwei Jahre nachdem Frederick Taylor seine *Principles of scientific management* veröffentlicht hatte. Diese zeitliche Nähe ist kein Zufall, wie noch auszuführen sein wird.

2. Bobbitts Vorschläge zur *standards-based reform*

2.1 Die Anwendung Tayloristischer Prinzipien auf die Schule

Mangelnde Standardisierung, insbesondere der Unterrichtsinhalte und Anforderungsniveaus, wurde um die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert in den USA mit ihrem stark lokal geprägten und dezentralisierten Schulsystem verstärkt als Problem wahrgenommen. Zwei Expertenkommissionen nahmen sich Teilbereichen dieses Problems an, die als besonders drängend wahrgenommen wurden: Das *Committee of Ten* (1892 eingesetzt) beschäftigte sich mit dem Curriculum der High School und das *College Entrance Examination Board* (1900 eingesetzt) mit der Formulierung einheitlicher Aufnahmekriterien für den Hochschulsektor (Ravitch, 1995a).

Bobbitts Konzeption von Bildungsstandards kann im Kontext dieses Bemühens um Standardisierung gesehen werden; ihm geht es, in die Sprache der heutigen Bildungsreform übersetzt, um die Standardisierung des Outputs von Unterrichtsprozessen mithilfe von Bildungsstandards und um die Standardisierung dieser Prozesse selbst durch Identifikation und Standardisierung von *best practices*.

Hintergrund von Bobbitts Standardisierungsbemühungen ist die Absicht, die Effizienz von Bildungs- und Unterrichtsprozessen und damit die Effizienz des Bildungssystems insgesamt zu steigern. Das dominante Konzept zur Produktivitäts- und Effizienzsteigerung im industriellen Produktionsprozess war in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg Frederick Taylors *scientific management*, oft auch als „Taylorismus“ bezeichnet. Das Kernprinzip des Taylorismus besteht darin, dass jeder Arbeiter eine genau umgrenzte Aufgabe erhält, die er in bestimmter Geschwindigkeit mit genau bestimmten Handgriffen und Prozeduren ausführen muss. Die entsprechende Geschwindigkeit sowie die zu verwendenden Prozeduren und Handgriffe werden von Experten vermittels Zeit-, Bewegungs- und Ermüdungsstudien bestimmt; hierzu wird der Arbeitsgang in genau definierte Schritte zerlegt („task analysis“). Produkte und Arbeitsprozesse werden standardisiert. Hierdurch wird es u.a. möglich, einen sog. Pensumlohn festzulegen (d.h. der volle Lohn entspricht einem festen, von den Experten bestimmten Pensum). Der Pensumlohn ist Taylor zufolge dem Zeit- und Stücklohn überlegen, da der Zeitlohn den Arbeitern die Möglichkeit zum „Bummeln“ gibt, während beim Stücklohn kein Anreiz zur Produktivitätssteigerung besteht, weil bei Erhöhung der Produktivität üblicherweise der Stücklohn herabgesetzt wird.

Im Gefolge der Publikation von Taylors *Principles of scientific management* 1911 erschien eine Flut von Studien, die Taylors Konzepte auf alle möglichen Bereiche anwandten, vom Betrieb von Eisenbahnen (Cunningham, 1911) über die Aufsicht über Sonntagsschulen (Grant, 1916) bis zur Haushaltsführung auf Grundlage des *scientific management* (Pattison, 1913). Bobbitts Versuch, die Prinzipien des *scientific management* auf den Schulbereich zu übertragen, ist also Teil einer umfassenderen Bewegung, die versuchte, Taylors Methode zur Steigerung der Effizienz im industriellen Produktionsprozess auf andere Arbeits- und Organisationsprozesse zu übertragen.

Für Bobbitt unterscheiden sich die Anforderungen an die Organisation, Leitung und Überwachung eines Produktionsprozesses im Prinzip nicht von den Anforderungen an die Organisation, Durchführung und Evaluation eines Unterrichtsprozesses (Bobbitt, 1913, S. 7). Insofern spricht für ihn nichts dagegen, Organisationsprinzipien aus dem Bereich der industriellen Produktion, die sich dort bewährt haben, auf den Bereich der Schule zu übertragen. Zu diesem Zweck beschreibt Bobbitt konsequent das, was in der Schule geschieht, sowie die daran beteiligten Akteure in einer dem industriellen Produktionsprozess entlehnten Terminologie. Das *Produkt*, das hergestellt wird, besteht in dem Wissen und den Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Schüler erwerben. Den verwendeten *Maschinen* entspricht der Unterricht, insbesondere die verwandte Unterrichtsmethodik. Die Schule selbst ist die *Fabrik*.¹ Lehrer und Schüler sind die *Arbeiter*, Letztere die „ultimate worker“, also die am unmittelbarsten am Produktionsprozess, d.h. an ihrem eigenen Lernen, Beteiligten (Bobbitt, 1913, S. 32). *Vorarbeiter*, *Aufseher* und *Fabrikdi-*

1 Derartige Auffassungen schlugen sich laut Tyack und Hansot (1981) auch in der zeitgenössischen High-School-Architektur nieder; im fraglichen Zeitraum gebaute High Schools erinnern architektonisch oft an Fabriken (S. 15).

rektoren entsprechen dem Schuldirektor bzw. der Schulaufsicht. Der *Kunde* schließlich ist die Gesellschaft mit ihren (Qualifikations- und sozialen Kohäsions-)Bedürfnissen.

Die Anwendung dieser Metaphorik hat weitreichende Folgen für die Ziele und Zwecke des Unterrichts, die Rolle von Schülern, Lehrern, Rektoren und Schulaufsicht etc. Der industrielle Produktionsprozess ist vom Produkt und den Anforderungen des Kunden an das Produkt her gedacht. Insofern ist es nur konsequent, wenn Bobbitt den Grundriss eines Output-, also produktorientierten Systems der Schulsteuerung mit einer Form von Bildungsstandards als Kernelement entwirft. Erziehung soll zur Kundenzufriedenheit durch möglichst gute Vorbereitung der Schüler auf die Anforderungen des Erwachsenenlebens beitragen. In *How to make a curriculum* spricht Bobbitt (1924) dies deutlich aus: „Education is primarily for adult life, not for child life. Its fundamental responsibility is to prepare for the fifty years of adulthood, not for the twenty years of childhood and youth“ (S. 8).² Zentrale Komponenten seiner Konzeption fasst Bobbitt in lehrsatzartigen „Principles“ zusammen.

2.2 Formulierung von Standards und Leistungsstufen

Bobbitt sieht die genaue Spezifikation und Standardisierung des gewünschten Produkts als Voraussetzung für eine erfolgreiche und effiziente industrielle Produktion desselben. Dasselbe gilt für die Schule und ihr Produkt, d.h. das Wissen, die Fähigkeiten und die Fertigkeiten der Schüler. Hieraus folgt „*Principle I. Definite qualitative and quantitative standards must be determined for the product*“ (Bobbitt, 1913, S. 11). Die konkreten Inhalte der Standards werden durch die konsequente Orientierung an den Bedürfnissen des Kunden bestimmt, nicht etwa durch inhärente Systematiken von Schulfächern etc.³

A school system can no more find standards of performance within itself than a steel plant can find the proper height or weight per yard for steel rails from the activities within the plant [...] The standards must of necessity be determined and stated [...] by those that use the product, not by those who produce it. Standards of addition, subtraction, or other mathematical operation, can be determined only by the needs of

-
- 2 Mit dieser Einstellung steht Bobbitt in deutlichem Gegensatz zu anderen Positionen in der zeitgenössischen Debatte, wie etwa der John Deweys, der darauf insistierte, „that every energy should be bent to making the present experience as rich and significant as possible. Then as the present merges insensibly into the future, the future is taken care of“ (Dewey, 1916, S. 65). Später revidierte Bobbitt seine radikale Orientierung an den Bedürfnissen des Erwachsenenlebens teilweise; wirkungsmächtig wurde jedoch vor allem seine frühere Auffassung (vgl. Null, 1999).
 - 3 In letzter Konsequenz läuft eine derartige Herangehensweise an die Auswahl der Unterrichtsgegenstände auf die Ablösung des Schulfachs als Organisationsprinzip des Schulwissens hinaus. Allerdings hat sich auch in den USA das Organisationsprinzip „Schulfach“ als erstaunlich widerstandsfähig erwiesen.

that department of human affairs where that ability is to be used. Standards are to be found in the world of affairs, not in the schools. (Bobbitt, 1913, S. 34-35)

Es ist daher notwendig

to make careful surveys of community needs, on the basis of which to determine the necessary standards. [...] Let educators, social workers, and plumbers get together and determine the standards for the plumber. Let farmers, social workers, and educators get together and determine the standards for the farmer. (Bobbitt, 1913, S. 36-37)

Die Standards werden also gewissermaßen außerhalb der Schule aufgefunden, und zwar mit entscheidender Hilfe von speziellen Curriculumexperten, von Bobbitt an anderer Stelle „curriculum discoverer“ genannt (vgl. Eisner, 1967, S. 34). Sie übersetzen die Anforderungen der Gesellschaft – des „Kunden“ – in abgestufte Standards. In diesem Prozess werden genaue, außerordentlich umfangreiche Tabellen von Anforderungen für bestimmte Berufe erstellt und diese dann in curriculare Anforderungen übersetzt (vgl. etwa Bobbitt, 1922).

Die auf dieser Basis zu konstruierenden Standards sollen in aufeinander aufbauende Stufen unterteilt werden, die für unterschiedliche Stadien des Produktionsprozesses gelten:

Principle II. Where the material that is acted upon by the labor processes passes through a number of progressive stages on its way from the raw material to the ultimate product, definite qualitative and quantitative standards must be determined for the product at each of these stages. (Bobbitt, 1913, S. 11)

Auf die Schule übertragen, entsprechen diese Standards beispielsweise am Ende eines jeden Schuljahres durch die Schüler zu erreichenden *performance standards*.

Zusätzlich zu diesen über die Schullaufbahn aufeinander aufbauenden *performance standards* empfiehlt Bobbitt eine Differenzierung der Standards je nach Begabungstyp. Bobbitt schlägt die Einrichtung von mindestens drei Niveaustufen vor, für „the bright, the normal, and the dull“ (Bobbitt, 1913, S. 30). Die Zuordnung der Schüler zu den verschiedenen Niveaustufen erfolgt je nach ihrer Leistung: „The pupil would select his own standards by his own performance“ (Bobbitt, 1913, S. 26). Hierdurch weist sich der Schüler gewissermaßen selbst das Curriculum und damit indirekt auch die Berufslaufbahn zu, die zu seiner Begabung passt.

2.3 Psychometrische Tests als Messlatte

Als „Messlatte“ für die Standards etwa im Rechnen und der Rechtschreibung macht sich Bobbitt frühe psychometrische Arbeiten zunutze, wie sie u.a. von Edward Thorndike und Stuart Courtis entwickelt wurden. Diese Tests stellen in Bobbitts Konzeption

gewissermaßen das Pendant zu Stoppuhr und Metermaß in Taylors Methodik der „task analysis“ dar.

ARITHMETIC

TEST NO. 1.					SPEED TEST—ADDITION				
1 6 9 0 4	1 7 9 3 2	1 3 6 0 3	8 9 7 8 2						
2 6 5 1 2	3 7 6 0 4	5 8 9 7 2	1 9 6 0 5						
— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —						
1 4 8 0 2	3 4 7 0 3	1 2 5 6 7	5 8 6 9 4						
6 7 9 5 7	1 6 9 8 5	4 9 8 0 2	1 3 5 0 3						
— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —						
2 9 7 4 5	1 3 8 2 3	4 8 9 5 3	1 8 6 0 5						
2 3 8 0 2	7 9 5 0 7	1 8 7 0 6	9 4 7 2 4						
— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —						
7 4 8 0 3	9 2 5 0 6	2 4 5 1 6	3 7 9 0 4						
1 9 6 0 4	1 8 7 4 3	1 8 9 0 2	3 4 8 6 5						
— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —						
4 8 5 0 7	5 9 6 7 5	1 6 7 0 2	6 9 8 1 2						
4 2 6 9 3	5 2 8 0 3	8 4 5 3 6	1 4 7 1 3						
— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —						
1 7 9 3 2	8 9 7 8 5	1 2 6 0 3	1 4 9 0 4						
3 7 6 0 4	1 9 6 0 2	6 7 9 7 2	6 7 5 1 2						
— — — — —	— — — — —	— — — — —	— — — — —						

Abb. 1

In dem in Abbildung 1 gezeigten Test (von Courtis entwickelt) geht es darum, pro Zeiteinheit möglichst viele korrekte Additionen durchzuführen. Mithilfe von derartigen Tests können durchschnittliche Rechengeschwindigkeiten für bestimmte Klassenstufen ermittelt werden.

TABLE II*
STANDARD SCORES

TEST No.	No. 1	No. 2	Nos. 3 AND 4	No. 5	No. 6		No. 7		No. 8	
					Ats.	Rts.	Ats.	Rts.	Ats.	Rts.
Grade 3...	26	19	16	58	2.7	2.1	5.0	2.7	2.0	1.1
Grade 4...	34	25	23	72	3.7	3.0	7.0	3.3	2.6	1.7
Grade 5...	42	31	30	86	4.8	4.0	9.0	4.9	3.1	2.2
Grade 6...	50	38	37	99	5.8	5.0	11.0	6.6	3.7	2.8
Grade 7...	58	44	44	110	6.8	6.0	13.0	8.3	4.2	3.4
Grade 8...	63	49	49	117	7.8	7.0	14.4	10.0	4.8	4.0
Grade 9...	65	50	50	120	8.6	7.8	15.0	11.0	5.0	4.3

* Courtis, *op. cit.*, p. 135.

Abb. 2

Diese können dann in „standard scores“ (vgl. Abbildung 2) übertragen werden, also eine „Produktspezifikation“ für eine bestimmte Jahrgangsstufe, aus der sich wiederum die Aufgabe des Lehrpersonals ergibt. Im in Abbildung 2 gezeigten Beispiel muss z.B. die die 4. Klasse unterrichtende Lehrkraft die Schüler im Laufe des Jahres bei Aufgabentyp 1 (hier: einfache Additionen) von 26 richtig gelösten Aufgaben pro Zeiteinheit (hier: eine Minute) zu 34 Aufgaben pro Zeiteinheit bringen. Wie an einem Fließband wird der Schüler sodann zur nächsten Stufe weitergereicht, wo eine weitere Verbesserung des Produkts (also in diesem Falle der Additionsfähigkeit des Schülers) vorgenommen wird, bis der Schüler am Ende von Klasse 9 65 einfache Additionsaufgaben pro Zeiteinheit bewältigt. Die Aufgabe jeder einzelnen Lehrperson ist hierbei klar umrissen:

If she [die die 4. Klasse unterrichtende Lehrkraft; Anm. d. Verf.] does not bring them [die Schüler; Anm. d. Verf.] up to the standard 34, she has failed to perform her duty in proportion to the deficit; and there is no responsibility upon her for carrying them beyond the standard of 34. Her task is simply to increase their addition rate from 26 to 34 [...] each teacher has his own special increment to add to the work of his predecessor before turning his partially finished product over to the next teacher in the series. (Bobbitt, 1913, S. 22)

Die Aufgabe der Lehrerin ist nicht, die Potentiale der Schüler bestmöglich zu entwickeln, sondern sie soll die Schüler bis zu dem spezifizierten Standard bringen; mehr ist nicht gefordert. Bobbitt ist hier nur konsequent in der Anwendung seiner industriellen Metaphorik: Wenn das spezifizierte Produkt ein VW Käfer ist, wäre es nicht zweckmäßig, ja geradezu falsch, aus den vorhandenen Rohmaterialien etwas anderes, etwa einen Ferrari, herzustellen.

2.4 *Tests zum Zwecke der Individualdiagnostik, der Schulevaluation und des Systemmonitorings*

Eine Standardisierung des „educational product“ ergibt nach Bobbitt nur Sinn, wenn das Erreichen der Standards auch überprüft wird:

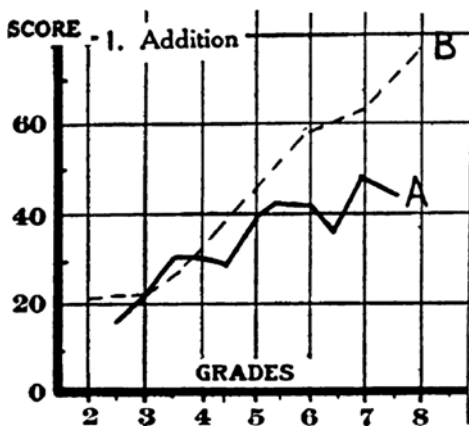
Setting up standards of ultimate attainment can be of but little service unless we have at the same time the necessary scales and methods for measuring the educational product so as to determine with at least reasonable accuracy whether the product rises to standard. (Bobbitt, 1913, S. 15)

Diese Messinstrumente sollen, wiederum in die Sprache der gegenwärtigen Bildungsreform übersetzt, der Individualdiagnostik, der Schulevaluation und dem Systemmonitoring dienen: Die Standards haben „value to the teacher“, „value to the supervisor“ (Schulleiter), „value to the superintendent“ (Schulaufsicht) und „value to the student“ (Bobbitt, 1913, S. 22, 27, 30, 32).

Lehrkräfte und Schüler können auf Basis der Standards genau wissen, was von ihnen verlangt wird und ob sie die entsprechende Leistung bringen. Gleichzeitig kann der Schulleiter die Leistungen seiner Lehrer anhand einer vermeintlich objektiven Messlatte überprüfen und sehen, wo Verbesserungen notwendig sind. Im Falle von Lehrern, die sich nicht verbessern können oder wollen, hat der Schulleiter in Form der Standards und ihrer Überprüfung zudem ein schlagendes Argument in der Hand, um sie aus seiner Schule zu entfernen:

He [der Schulleiter; Anm. d. Verf.] will [...] have incontestable evidence of inefficiency against the weak teacher who cannot or who refuses to improve. And the present-day difficulty of removing such a teacher from the service, transferring her, or retiring her, will be instantly overcome. (Bobbitt, 1913, S. 28)

Der Schulaufsicht steht in ähnlicher Weise mithilfe der Standards und der zugeordneten Messinstrumente eine Messlatte zur Verfügung, mit der die Leistungen und die Unterrichtsqualität verschiedener Schulen verglichen werden können (vgl. Abbildung 3: Schule B ist besser als Schule A, da eine kontinuierliche Verbesserung des „Produkts“ über die Jahrgangsstufen hinweg zu konstatieren ist und am Ende eine hohe Produktqualität erreicht wird).



A, poor supervision. Much variation from grade to grade and a low final score. From an actual school.

B, close supervision. Constant, steady growth from grade to grade and a high final product. From another school.

FIG. 4.—EFFICIENCY OF SUPERVISION

Abb. 3

Die Standards machen Bobbitt zufolge zum ersten Mal auch eine gewisse Form des Systemmonitoring möglich. Hier ist es wichtig, sich in Erinnerung zu rufen, dass das US-amerikanische Schulsystem zur Zeit Bobbitts extrem dezentralisiert war. Mithilfe der Standards wird es möglich, den lokal beschränkten Blick zu überwinden, was die Betrachtung und Einschätzung der Ergebnisse betrifft: „The superintendent will [...] have for the first time the ability to compare the work of the schools within his city with the work of schools in other cities“ (Bobbitt, 1913, S. 31).

Mithilfe der Standards und ihrer Überprüfungsinstrumente wird für die Schulaufsicht und die Schulleitung so auch die Möglichkeit geschaffen, auf wissenschaftlicher Grundlage, d.h. experimentell, die besten Lehrmethoden im Sinne von „best practices“ zu bestimmen. Einmal bestimmt, soll ihre Verwendung für alle Lehrer obligatorisch werden. Dies stipuliert *„Principle III. Scientific management finds the methods of procedure which are most efficient for actual service under actual conditions, and secures their use on the part of the workers“* (Bobbitt, 1913, S. 51). Das von Bobbitt vorgeschlagene Vorgehen orientiert sich hier eng an den von Taylor für die Optimierung industrieller Arbeitsprozesse vorgeschlagenen Methoden.

Die Standards sollen Bobbitt zufolge auch der Individualdiagnostik eine solide Grundlage verleihen. Dies stelle die Voraussetzung für die Individualisierung des Unterrichts und einen kindzentrierten Unterricht dar:

The child becomes the center of her [gemeint ist die Lehrerin; Anm. d. Verf.] educational consciousness rather than the machinery of education. Her problem is no longer the mere turning of the machinery that is given her, letting it grind out whatever educational product happens to occur, good, bad, or indifferent. Her task is to turn out a product of a definite sort in the shape of developed abilities within the pupils. Manipulating the machinery of education then becomes the means and not the end. Her vision must be kept focused on the ends to be reached, the awakening of latencies into actualities within the pupils. (Bobbitt, 1913, S. 23)

Ganz ähnlich wie in der deutschen Debatte zuweilen zu hören, kritisiert Bobbitt hier das „Abspulen“ von Unterricht ohne Rücksicht auf den faktischen Lernerfolg beim Schüler („the mere turning of the machinery [...], letting it grind out whatever educational product happens to occur“) und fordert eine stärkere Hinwendung zu den Bedürfnissen, Problemen und Ergebnissen des einzelnen Lernalters – dies jedoch im Interesse der Anpassung aller Lerner an eine einzige bzw. allenfalls niveaustufenspezifische Norm.

Schließlich bieten Standards und die Überprüfung ihres Erreichens laut Bobbitt eine „common language and common basis of understanding between school and community“ (Bobbitt, 1913, S. 32); sie stellen somit eine „quick language“ (Lundahl & Waldow, 2009) bereit, in der Schulverwaltung und Öffentlichkeit – um den Preis des Verlusts von Komplexität – miteinander kommunizieren können.

3. Ähnlichkeiten und Unterschiede gegenüber der gegenwärtigen standards-based reform in Deutschland

Es fällt auf, dass zwischen Bobbitts Konzeption eines Systems der Output-Steuerung des Bildungssystems mit Bildungsstandards als Kernstück und der gegenwärtigen Bildungsreform in Deutschland gewisse Parallelen bestehen.

- 1.) Da ist zunächst einmal das Prinzip der Output-Steuerung mit (gestuften) Bildungsstandards als Kernstück. In der Konzeption der Kultusministerkonferenz (KMK) wie bei Bobbitt legen Bildungsstandards „fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 9).
- 2.) Die Standards sind konkret empirisch überprüfbar. Bobbitt ebenso wie moderne Autoren stellen die Bedeutung des letztgenannten Punktes heraus (vgl. etwa Klieme et al., 2003, S. 19), d.h. die Bedeutung der Bildungsstandards als Messlatte für die Erfassung und Bewertung der Lernergebnisse. Wie bei Bobbitt sollen in Deutschland die gewonnenen Ergebnisse für das Bildungsmonitoring und für die Schulevaluation, aber auch in der Individualdiagnostik verwendet werden. Die Standards in Verbindung mit den zugehörigen Messinstrumenten schaffen so die Voraussetzungen für die „Förderung einer Unterrichtskultur, die auf unterschiedliche Schülervoraussetzungen eingeht“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 11).
- 3.) Weiterhin bestehen gewisse Parallelen zwischen den von der KMK beschlossenen und den von Bobbitt vorgeschlagenen Standards hinsichtlich der Art ihrer Erstellung. Dies wird deutlich etwa bei den Mathematik-Standards. Laut KMK sollen die deutschen Standards die „Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches aufgreifen“ (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 6), und die Standards wurden von Arbeitsgruppen entwickelt, an denen Fachdidaktiker und Schulpraktiker beteiligt waren. Insofern waren schul- und fachinterne Gegebenheiten rein strukturell bei der Erstellung der Standards bedeutsam. Allerdings spielten dem Anspruch nach die konkreten Anforderungen der Welt außerhalb der Schule gegenüber schulfachinternen Systematiken und Auswahlkriterien eine wichtigere Rolle als bei der Erstellung von traditionellen Lehrplänen. Die mit der Entwicklung der Standards betrauten Arbeitsgruppen orientierten sich nämlich z.B. an den im Rahmen von PISA entwickelten Kompetenzstufen sowie den von der amerikanischen Mathematikdidaktikervereinigung NCTM entwickelten Standards (Kultusministerkonferenz, 2005, S. 15). Das bei PISA verwendete *literacy*-Konzept ist jedoch bekanntlich ein „funktionales“, d.h. es erhebt den Anspruch, sich weniger an Fachsystematiken und tatsächlichen Curricula als an der Bewältigung „realitätsnahe[r] Situationen“ zu orientieren (OECD, 2001, S. 20). Ähnliches gilt für die Standards der NCTM (vgl. Herrera & Owens, 2001). Bobbitts Forderung nach strikter „Kundenorientierung“ einschließlich genauer Analyse der vom Arbeitsleben nachgefragten Skills geht hier allerdings in ihrer Abwendung von schul- und fachspezifischen Systematiken und ihrer „funktionalen“ Orientierung noch ein ganz erhebliches Stück weiter.
- 4.) Schließlich sieht Bobbitt in der von ihm vertretenen „wissenschaftlichen“ Herangehensweise an Fragen von Bildung und Unterricht die Möglichkeit der Identifikation der überlegenen Unterrichtsmethoden, also von *best practices*, die dann verpflichtend vorgeschrieben werden. Von derartigen Verhältnissen ist Deutschland zwar noch weit entfernt. Die Identifikation von *best practices* als Teil einer evidenzbasierten Bildungspolitik wird aber auch in Deutschland zunehmend diskutiert (Bundesministerium für Bildung und Forschung, 2008), wie generell damit zu rechnen ist,

dass der Ruf nach einer stärkeren Evidenzbasierung der Bildungspolitik in Deutschland lauter werden wird (siehe etwa heute schon Blossfeld et al., 2007, S. 21).

Man darf nicht verkennen, dass neben diesen Ähnlichkeiten auch markante Unterschiede zwischen Bobbitts Konzeption einer *standards-based reform* und den heute in Deutschland diskutierten bzw. implementierten Konzepten bestehen. Die Standards der KMK sind so zum Beispiel nicht auf (wirtschaftlich) „verwertbares“ Wissen enggeführt wie bei Bobbitt, und sie lassen sehr viel mehr individuellen Gestaltungsraum. Bobbitts Konzeption der *performance standards* sieht sehr viel feinmaschigere und detailliertere Vorgaben, etwa zum Ende jeden Schuljahres, vor als die KMK-Standards. *Performance standards* im Sinne Bobbitts geben zudem eine Norm an, an die der Wissens- und Könnensstand *aller* Schüler angepasst werden soll. Die Aufgabe der Lehrkraft besteht darin, die Schüler bis zu genau diesem Stand zu bringen; eine Förderung darüber hinaus ist nicht notwendig. Dies unterscheidet sich von den durch die KMK beschlossenen Abschluss- bzw. auf das Ende der Grundschulzeit bezogenen Regelstandards, die sich auf das Niveau eines „durchschnittlichen“ Schülers beziehen.

Dennoch: Bei allen zu konstatierenden Unterschieden sind die Parallelen zur deutschen Diskussion und Reformrealität deutlich. Die gegenwärtige Debatte in Deutschland wird in einer wesentlich pädagogisierteren Sprache geführt als zu Zeiten des *Social Efficiency Movement*. Ersetzt man die von Bobbitt verwendete Metaphorik industrieller Effizienz indes durch eine pädagogisiertere Sprache, sind auf der Forderungsebene Positionen der heutigen Diskussion oft erstaunlich nah an Bobbitts Position.

4. Standards und die Tradition der *product control*

Deutet diese Nähe nun auf eine direkte Übernahme von Positionen des *Social Efficiency Movement* in die heutige *standards-based reform* hin? Sicherlich nicht in unmittelbarer Form. Bobbitts Standards wurden nirgendwo in genau der Form implementiert, in der Bobbitt sie in den *General principles* vorschlug. In allgemeinerer Form prägte sein Ansatz jedoch in mancher Hinsicht die amerikanische Form des *curriculum making* und der *curriculum control* (d.h. der Steuerung und Kontrolle der Unterrichtsgegebenheiten einschließlich seiner Inhalte). Einige zentrale Elemente dieses Modus der *curriculum control* werden nun in der gegenwärtigen Reformphase nach Deutschland exportiert.

Stefan Hopmann (2003) zufolge lassen sich zwei grundlegende Traditionen der *curriculum control* unterscheiden, nämlich erstens eine Tradition der Festlegung, Überprüfung und Steuerung der pädagogischen Input-Faktoren – etwa über Lehrpläne, Lehrerbildungsordnungen und -examenssysteme –, während das Erreichen der angepeilten Bildungsziele nicht bzw. nur punktuell überprüft wird. Diese Tradition war lange für Kontinentaleuropa prägend. Zweitens identifiziert Hopmann eine Tradition der Überprüfung des Outputs bzw. der Produkte – etwa der Schülerleistung am Ende eines bestimmten Ausbildungsgangs (*product control*). Diese Tradition findet sich bevorzugt in Ländern, in denen das Schulsystem stärker diversifiziert ist und in denen die Lehrer-

schaft nicht den gleichen Status professioneller Autonomie erringen konnte wie in Kontinentaleuropa (S. 471), also z.B. in den angelsächsischen Ländern.

Im Lichte des Unterschieds zwischen diesen beiden Traditionen wird klar, dass die gegenwärtige Welle der *standards-based reform* seit *A nation at risk* und *No child left behind* in den USA mit ihrer langen Tradition der *product control* einen viel geringeren Einschnitt darstellt als in Deutschland. Während die *standards-based reform* fest in der amerikanischen Tradition der *curriculum control* steht und der dortigen Systemlogik entspricht, ja diese eher noch verstärkt, stellt sie für Deutschland eine fundamentale Veränderung grundlegender Steuerungs- und Kontrollmodi dar.

Hier lässt sich die Frage anschließen, ob die Situation, in der sich die *product control*-Tradition in den Vereinigten Staaten etablierte, evtl. gewisse Ähnlichkeiten mit der gegenwärtigen deutschen Situation aufweist. Es wäre interessant zu untersuchen, inwieweit Faktoren wie die folgenden hier eine gewisse Rolle spielen: Zum einen eine gewisse Schwächung und Delegitimierung der Lehrberufung, zumindest im Hinblick auf ihre Fähigkeiten zur Selbstkontrolle und Selbstevaluation einschließlich ihrer diagnostischen Fähigkeiten; zum anderen das Offenbarwerden einer immer stärkeren Diversifizierung, Polarisierung und teilweisen Privatisierung des öffentlichen Schulsystems, wie sie sich gegenwärtig im deutschen Schulsystem abspielt (vgl. Zymek, 2000). Diese Frage kann hier nicht vertieft werden; insbesondere kann nicht darauf eingegangen werden, ob die genannten Entwicklungen möglicherweise eine *Folge* oder aber eine *Ursache* der *standards-based reform* in Deutschland sind.

5. Ausblick: „Tyler statt Taylor“ – Die Delokalisierung von Reformen

Abschließen möchte ich mit einigen knappen Überlegungen zu der Frage, warum die dargestellten Parallelen der Standarddiskussion im amerikanischen *Social Efficiency Movement* und der gegenwärtigen Diskussion bzw. Reform in Deutschland bisher keinerlei Aufmerksamkeit erfahren haben. Das Konzept der *standards-based education* erscheint im deutschen Diskurs zuweilen seiner Herkunft entkleidet, und zwar in zweifacher Hinsicht: einerseits in Bezug auf seine geographische Herkunft, andererseits in Bezug auf seine semantischen Querverbindungen zu Effizienzerwartungen in der Sphäre der Wirtschaft.

Ein Grund für diese Delokalisierung mag in der oft nur wenig historischen Ausrichtung derer liegen, die sich mit Bildungsstandards befassen, ein anderer in der traditionell nationalstaatlichen Ausrichtung der Pädagogik. Ein weiterer systematischer Grund mag jedoch darin liegen, dass im Zusammenhang mit der Legitimierung bildungspolitischer Maßnahmen häufig Prozesse der Delokalisierung (bzw. „Um-Lokalisierung“) stattfinden (vgl. Steiner-Khamsi, 2002). De- bzw. um-lokalisiertes pädagogisches Wissen setzt sich vielfach weniger leicht Kritik aus, indem es z.B. indigenisiert oder zur internationalen *best practice* umdefiniert wird (Steiner-Khamsi, 2002, S. 79; Waldow, 2009). Bildungspolitischer Transfer kann so auf dem Wege des „silent borrowing“ vor sich gehen und den Charakter von nicht bzw. nicht voll deklarierten Importen annehmen (vgl. Waldow, 2009).

Die Nichterwähnung der zeitweiligen Nähe des Begriffs der Bildungsstandards zur Welt von „business“ und Konzepten zur Optimierung der industriellen Produktion kann teilweise einen ähnlichen Hintergrund haben; eine zu offensichtliche Nähe zur Sphäre der Wirtschaft kann bestimmten Konzepten im pädagogischen Feld Legitimität entziehen (vgl. Bellmann & Waldow, 2007). Der Verweis auf die Anwendung Tayloristischer Prinzipien auf das Bildungssystem ist sicherlich längst keine Referenz mehr, die geeignet ist, unter Erziehungswissenschaftlern, Lehrern, Bildungspolitikern und großen Teilen der bildungspolitisch interessierten Öffentlichkeit besonders viel Legitimität für geplante Maßnahmen zu erzeugen.

Dies gilt im Übrigen auch für die USA. Dort ist der Name Bobbitt unter Erziehungswissenschaftlern sicherlich bekannter als im deutschsprachigen Raum, Allgemeingut ist er jedoch auch dort nicht, auch wenn auf das *Social Efficiency Movement* und insbesondere auf Bobbitt und Charters zurückgehende Ideen laut Herbert Kliebard „semi-official doctrine in federal and state agencies as well as in many educational institutions“ waren und sind (Kliebard, 2004, S. 37). Hier ist ein interessantes Paradox zubesichtigen:

One of the most persistent and puzzling questions in [...] the aftermath of the scientific curriculum-making movement [...] is why we retain, even revere, the techniques and assumptions we have inherited from Bobbitt and Charters, at the same time as we reject, implicitly at least, the actual outcomes of their research. (Kliebard, 2004, S. 38)

Auch in den USA erscheinen die von Kliebard erwähnten „techniques and assumptions“ also als im zweiten Sinne delokalisiert: Gewisse Methoden und Grundannahmen spielen weiterhin eine sehr wichtige Rolle, ihre ursprüngliche Anknüpfung an und Rechtfertigung durch eine Begründungslogik wirtschaftlicher Effizienz wird jedoch komplett verdrängt. Auch in den USA setzt sich eine pädagogisierte Version des *curriculum-making* durch, mit Ralph Tyler als einem der wichtigsten „Säulenheiligen“.

Auf Tyler geht die berühmte „Tyler Rationale“ zurück, d.h. auch heute noch viel zitierte Grundsätze der Curriculumerstellung und -evaluation (vgl. Kliebard, 1995b). Tyler entwickelte diese Grundsätze in einem Lehrbuch, das ursprünglich die Textgrundlage für einen Kurs bildete, den Tyler von Bobbitt nach dessen Pensionierung an der Universität Chicago übernommen hatte (Tyler, 1950). Die „Tyler Rationale“ besteht im Kern aus vier Fragen, die bei der Curriculumerstellung beantwortet werden müssen, nämlich (1.) der Frage nach den anzustrebenden „educational objectives“, (2.) der Frage nach den zu ihrer Erreichung nötigen „educational experiences“, (3.) der Frage danach, wie diese möglichst effizient erzeugt werden können, und (4.) der Frage, wie das Erreichen der stipulierten „educational objectives“ überprüft werden kann.

Anders als Bobbitt geht Tyler nicht davon aus, dass sich die „educational objectives“ gewissermaßen von selbst aus einer Analyse der Anforderungen des Erwachsenen- und insbesondere des Berufslebens ergeben, auch wenn „studies of contemporary life“ auch bei Tyler eine wesentliche Quelle der „educational objectives“ sein sollen. Wie die einmal bestimmten „objectives“ in ein Curriculum überführt werden und wie ihr Erreichen evaluiert wird, erinnert aber stark an das von Bobbitt vorgeschlagene Grundmuster

(vgl. Kliebard, 1995b, S. 83): Wurde wirklich das produziert, was geplant war? Ronald Tyrrell (1974) kommt hinsichtlich des Verhältnisses von Tyler und Bobbitt zu folgendem Schluss: „Tyler maintained, in a disguised form, the analogy with industrial manufacturing first used by Bobbitt“ (S. 153). Bei allen Unterschieden zwischen Tylers Position und der des *Social Efficiency Movement*, die es in Betracht zu ziehen gilt (vgl. Hlebowitsh, 1992), kann man doch von einer direkten Traditionslinie von Bobbitt und Charters zu Tyler sprechen. In den Tyler'schen Konzeptionen steckt eine gehörige Portion Bobbitt (Kliebard, 1995b).

Gerade weil die Bildungsstandards heute in einem deutlich anderen Diskussionszusammenhang stehen als zu Zeiten des *Social Efficiency Movement*, kann der Blick auf die semantische Karriere des Standardbegriffs erhellend wirken. Wenn im deutschen Sprachraum im Studium der Erziehungswissenschaften überhaupt amerikanische Bildungstheoretiker gelesen werden, beschränkt sich das meistens auf den „pedagogical progressive“ John Dewey. Wenn man die konzeptionellen Grundlagen der gegenwärtigen Reformwelle besser verstehen will, sollte man jedoch vielleicht auch die „administrative progressives“ wie John Franklin Bobbitt lesen.

Literatur

- Bellmann, J., & Waldow, F. (2007). Die merkwürdige Ehe zwischen technokratischer Bildungsreform und emphatischer Reformpädagogik. *Bildung und Erziehung*, 60(4), 481-503.
- Blossfeld, H.-P., Bos, W., Lenzen, D., Müller-Bölling, D., Oelkers, J., Prenzel, M., & Wößmann, L. (2007). *Bildungsgerechtigkeit: Jahresgutachten 2007*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bobbitt, J. F. (1913). *Some general principles of management applied to the problems of city-school systems*. Bloomington: National Society for the Study of Education.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1922). *Curriculum-making in Los Angeles*. Chicago: The University of Chicago.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin company.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2008). *Wissen für Handeln – Forschungsstrategien für eine evidenzbasierte Bildungspolitik: Fachtagung im Rahmen der deutschen EU-Ratspräsidentschaft*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and the cult of efficiency: A study of the social forces that have shaped the administration of the public schools*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cunningham, W. J. (1911). Scientific management in the operation of railroads. *The Quarterly Journal of Economics*, 25(3), 539-562.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Eisner, E. W. (1967). Review: Franklin Bobbitt and the „science“ of curriculum making. *The School Review*, 75(1), 29-47.
- Grant, W. P. (1916). Scientific management and sunday-school superintendence. *The Biblical World*, 47(3), 161-167.
- Herrera, T. A., & Owens, D. T. (2001). The „New New Math“?: Two reform movements in mathematics education. *Theory into Practice*, 40(2), 84-92.
- Hlebowitsh, P. S. (1992). Amid behavioural and behaviouristic objectives: Reappraising appraisals of the Tyler Rationale. *Journal of Curriculum Studies*, 24(6), 533-547.
- Hlebowitsh, P. S. (2005). Generational ideas in curriculum: A historical triangulation. *Curriculum Inquiry*, 35(1), 73-87.

- Hopmann, S. T. (2003). On the evaluation of curriculum reforms. *Journal of curriculum studies*, 35(4), 459-478.
- Kliebard, H. M. (1995a). *The struggle for the American curriculum, 1893-1958* (2. Aufl.). New York: Routledge.
- Kliebard, H. M. (1995b). The Tyler Rationale revisited. *Journal of Curriculum Studies*, 27(1), 81-88.
- Kliebard, H. M. (2004). The rise of scientific curriculum-making and its aftermath. In D. J. Flinders & S. J. Thornton (Hrsg.), *The curriculum studies reader* (S. 37-46). New York: RoutledgeFalmer.
- Klieme, E., Avenarius, H., Blum, W., Döbrich, P., Gruber, H., Prenzel, M., Reiss, K., Riquarts, K., Rost, J., Tenorth, H.-E., & Vollmer, H. J. (2003). *Expertise: Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards*. Bonn/Berlin: BMBF.
- Kridel, C. (1999). Bobbitt, John Franklin. In R. J. Altenbaugh (Hrsg.), *Historical dictionary of American education* (S. 50-51). Westport: Greenwood Press.
- Kultusministerkonferenz (2005). *Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz: Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung*. München: Luchterhand Verlag.
- Lundahl, C., & Waldow, F. (2009). Standardisation and „quick languages“: The shape-shifting of standardised measurement of pupil achievement in Sweden and Germany. *Comparative Education*, 45(3), 365-385.
- Null, J. W. (1999). Efficiency Jettisoned: Unacknowledged Changes in the Curriculum Thought of John Franklin Bobbitt. *Journal of Curriculum and Supervision*, 15(1), 35-42.
- OECD (2001). *Lernen für das Leben: Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungstudie PISA 2000*. Paris: OECD.
- Oelkers, J., & Reusser, K. (2008). *Qualität entwickeln – Standards sichern – mit Differenz umgehen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Pattison, M. F. A. (1913). Scientific management in home-making. *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 48, 96-103.
- Raftery, J. R. (1988). Missing the mark: Intelligence testing in Los Angeles public schools, 1922-32. *History of Education Quarterly*, 28(1), 73-93.
- Ravitch, D. (1995a). *National standards in American education: A citizen's guide*. Washington, D.C.: Brookings.
- Ravitch, D. (1995b). The search for order and the rejection of conformity: Standards in American education. In Ders. & M. A. Vinovskis (Hrsg.), *Learning from the past: What history teaches us about school reform* (S. 167-190). Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Steiner-Khamsi, G. (2002). Re-territorializing educational import: Explorations into the politics of educational borrowing. In A. Nóvoa & M. Lawn (Hrsg.), *Fabricating Europe: The formation of an education space* (S. 69-86). Dordrecht: Kluwer.
- Taylor, F. W. (1911). *The principles of scientific management*. New York: Harper & Brothers.
- Tyack, D., & Hansot, E. (1981). Conflict and consensus in American public education. *Daedalus*, 110(3), 1-25.
- Tyack, D. (1974). *The one best system: A history of American urban education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Tyler, R. W. (1950). *Basic principles of curriculum and instruction: Syllabus for Education 360*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tyrrell, R. W. (1974). An appraisal of the Tyler Rationale. *The School Review*, 83(1), 151-162.
- Waldow, F. (2009). Undeclared imports: ‚Silent borrowing‘ in educational policy-making and research in Sweden. *Comparative Education*, 45(4), 477-494.
- Zymek, B. (2000). Re-Partikularisierung des Bildungssystems? Historische Anmerkungen zu aktuellen Strategien der Schulreform. In J. Schlömerkemper (Hrsg.), *Differenzen* (S. 6-20). Weinheim/München: Juventa Verlag.

Abstract: At the beginning of the twentieth century, John Franklin Bobbitt, one of the most prominent representatives of the US-American Social Efficiency Movement, submitted a concept of educational standards which was closely modeled on Frederick Taylor's ideas of scientific management. The author presents Bobbitt's concept and discusses similarities and differences between this conception and the present-day wave of standards-based reforms in Germany. Furthermore, he inquires into the question of in how far elements of the Social Efficiency Movement have been incorporated in the present wave of reforms.

Anschrift des Autors

Dr. Florian Waldow, Westfälische Wilhelms-Universität Münster, Institut für Erziehungswissenschaft, Georgskommende 33, 48147 Münster, Deutschland
E-Mail: florian.waldow@uni-muenster.de